

Per Blomqvist

Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet

Viveca Lindberg

Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation

Gustaf B Skar

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, NTNU

Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande? Förväntningsnormer och didaktiska beslut i svensklärares bedömningssamtal

Sammanfattning

I studien samtalar tre lärargrupper om elevers skrivande och skrivundervisning i ämnet svenska på gymnasiet. Det teoretiska perspektiv som läggs på dessa samtal är didaktiskt och inriktas på hur lärare formulerar och använder bedömningsinformation om elevers skrivande för beslut om skrivundervisningens innehåll. Resultatet visar att lärares bedömningar av elevers skrivande behandlar fler och delvis andra aspekter av skrivförmåga än vad deras didaktiska beslut sedan omfattar. De kvalitetsuppfattningar och förväntningsnormer som lärarna uttrycker i sina bedömningar av elevers skrivande inriktas huvudsakligen på texters kommunikativa kvaliteter, den stilistiska utformningen och textuppbyggnaden, följt av ämnesinnehåll och källanvändning. De didaktiska beslut som fattas utifrån bedömningen av elevers texter inriktas däremot i stort sett enbart på att eleverna behöver skrivundervisning i att disponera text och att använda källor. Detta gör att överensstämmelsen är låg mellan lärarnas beslut om skrivundervisningens inriktning och deras förväntningar på vad eleverna ska kunna. De didaktiska besluten omfattar i begränsad utsträckning den bedömningsinformation som lärarna själva har formulerat.

Nyckelord: Skrivbedömning, kvalitetsuppfattningar, förväntningsnormer, didaktiska beslut, formativ bedömning, svenskämnets didaktik, svenska på gymnasiet

Abstract

This article presents an analysis of teacher group discussions about students' writing in the subject of Swedish in upper secondary school. The study adopts a pedagogical perspective on these discussions and focuses on examining teachers' expressed assessment criteria and relating them to their pedagogical

decision-making. The results reveal that the teachers' assessments of students' writing focus on much more, and partly other, criteria than their pedagogical decisions. The quality standards that teachers express in the discussions about students' texts focus mostly on communicative quality, language style and text structure followed by content and the use of sources. The pedagogical decisions are, on the other hand, almost exclusively focusing on text structure and the use of sources. This means that there is a gap between the teachers' perceptions of qualities in students' writing and their pedagogical decisions. The pedagogical decisions cover to a limited extent the assessment information that teachers themselves formulated.

Keywords: Writing assessment, assessment criteria, pedagogical decision-making, formative assessment, Swedish in upper secondary school

Inledning

Senare års forskning om pedagogisk bedömning betonar vikten av att lärare i sin didaktiska planering återkommande undersöker var eleverna befinner sig kunskapsmässigt för att genom formativ bedömning hjälpa eleverna vidare i sitt lärande. De strategier¹ som utformats för formativ bedömning av Black och Wiliam (1998, 2006, 2009) har haft stort inflytande på bedömningsforskning. En övervägande del av studierna har haft ett ensidigt fokus på formandet av hur eleverna kommer vidare i lärprocessen; feedback till eleverna, kamratbedömning och självbedömning har dominerat såväl internationell som nationell forskning inom området. Därmed är det främst elevernas ansvar för sitt fortsatta lärande som har uppmärksammats (Hirsh & Lindberg, 2015).

Få studier har uppmärksammat det dubbla fokus som utgör en central del av formativ bedömning: den information som analysen av elevernas arbeten ger ska användas för att forma såväl lärarens undervisning som elevernas lärande (Sadler, 1989). Det som i flera studier lämnats obeaktat är att läraren även har ansvar för att utforma en undervisningspraktik som kan möta elevernas lärandebehov avseende vart de ska i given skolkontext (Harlen, 2005; Wiliam & Thompson, 2007; Wiliam, 2011). Det betyder att forskning om hur lärares bedömningar och slutsatser om elevers kunskapsutveckling relaterar till didaktiska beslut är starkt begränsad. Bennett (2011) påpekar att flera av dem som adresserar frågor om formativ bedömning gör det på ett generellt plan och bortser från att även det (skol)ämne det handlar om har en avgörande betydelse: "Formative-assessment pedagogical knowledge is connected to domain understanding through the discipline-centred teacher learning communities" (s. 18).

Denna artikel behandlar lärargrupperas skrivbedömningsamtal i ämnet svenska på gymnasiet och inriktar sig på att undersöka två led i lärares

bedömningsprocess och hur de relateras till varandra: lärares bedömningar av elevers skrivande och deras uttryck för didaktiska beslut för skrivundervisning under dessa samtal. Forskningsfrågorna är: (1) Vilka kvalitetsuppfattningar och förväntningsnormer uttrycker lärare i samtal om elevers skrivande? (2) Vilka didaktiska beslut fattar lärare i samtal om skrivundervisning utifrån bedömningen av elevers skrivande? (3) Hur förhåller sig lärares didaktiska beslut om skrivundervisning till formulerade kvalitetsuppfattningar och förväntningsnormer?

Skrivbedömning

I skolan avser skrivbedömning alla processer och produkter relaterade till bedömning av skrivförmåga. Typiskt sett föregår skrivbedömning genom att en elev skriftligen svarar på en uppgift och att detta gensvar sedan bedöms med hjälp av kvalitetskriterier, eller standarder (Sadler, 2005). Bedömningen leder till ett resultat, som i många fall uttrycks som att elevtexten motsvarar beskrivningen av ett visst skalsteg på en bedömningsskala (jfr den svenska betygsskalan, som har steg från A–F). Resultaten kan också uttryckas på annat sätt, exempelvis i en kommentar, formulerad av bedömaren. Dessa resultat används sedan för att fatta olika beslut, exempelvis för att förändra undervisningen i någon riktning, eller för att godkänna eller underkänna. Detta betyder att en rad processer och produkter omgärdar skrivbedömning, som därmed är ett komplext studieobjekt.

Trots att praktiken att bedöma elevers skrivförmåga och ämneskunskaper genom skrift är väletablerad och traditionsrik är skrivbedömning ett relativt ungt forskningsfält, både i Norden och internationellt (Skar, 2013). Den första tidskriften för skrivbedömning etablerades så sent som på mitten av 1990-talet (Huot, 1994). Detta innebär emellertid inte att enskilda aspekter av skrivbedömning varit utforskade. Särskilt frågan om reliabilitet har rönt stort intresse (Huot & Neal, 2006), något som också märkts i Sverige, där Skolinspektionen har kontrollrättat nationella prov (Skolinspektionen, 2010).

Att uppnå hög reliabilitet i skrivbedömning har i flera studier visat sig vara svårt (Borgström & Ledin, 2014; Eckes, 2011). Detta har många orsaker, exempelvis bristande tolkningsgemenskap (Berge, 1996), och en rad olika bedömareffekter, som det att bara använda en begränsad del av en bedömningsskala, eller att vara relativt sträng eller generös (Engelhard, 1994; Myford & Wolfe, 2003). Detta har fört till stora ansträngningar för att med avancerade statistiska modeller kompensera för bedömares individuella karaktäristiska (McNamara, 1996; Myford & Wolfe, 2004). Det har också inneburit forskning om exempelvis bedömningsskalors utformning (Knoch, 2009), bedömarträning (Jølle, 2015; Weigle, 1998) och datoriserad bedömning av elevtexter (Elliot & Williamson, 2013).

En annan aspekt av skrivbedömning som uppmärksammas är lärar- och kamratrespons på utkast och färdiga texter. Forskning har till exempel

uppmärksammat responsen som redskap för formativ bedömning (Igland, 2008; Sommers, 1982), vilka uppfattningar om skrivande som responsen kan tänkas röja (Bergman-Claeson, 2003) och hur elever förstår och gör bruk av respons (Bueie, 2015; Kronholm-Cederberg, 2009). Vidare finns undersökningar som fokuserar lärarresponsens inverkan på självuppfattningar hos elevskribenter (Parmenius Swärd, 2008).

Medan aspekter av skrivbedömning som reliabilitet och respons rönt stort intresse har skrivbedömning som didaktisk process uppmärksamrats betydligt blygsammare (Skar & Tengberg, 2014). Det finns dock exempel: det norska NORM-projektet som studerat effekten av att bedriva skrivundervisning med utgångspunkt i standarder, dvs. normer, och genom formativ bedömning (Berge & Skar, 2015; Matre & Solheim, 2015). I huvudsak präglas därmed fältet skrivbedömning, liksom fältet formativ bedömning, av att få studier undersökt hur den skrivbedömning som görs kommer till uttryck i den fortsatta skrivundervisningen. Detta är bekymmersamt, givet det stora ansvar som åvilar svensklärare som är satta att utveckla, följa upp och slutgiltigt bedöma elevers skrivförmåga.

Ett didaktiskt perspektiv på skrivbedömning

Det teoretiska perspektiv som läggs på lärargruppernas bedömningsamtal i denna studie är didaktiskt och inriktas på hur lärare formulerar och använder bedömningsinformation om elevers skrivande för beslut om skrivundervisningens innehåll.

Phelps (2000) delar in pedagogisk textrespons i tre faser. Den första fasen innebär läsning av elevtexter och beskrivs som en *didaktisk hermeneutik* ("pedagogical hermeneutics"). Denna återspeglar lärares textexpertis och känsla för textkvalitet ("sensitivity"). Den andra fasen innebär bedömning av och återkoppling på elevtexter och är ett uttryck för *didaktisk textkritisk kunskap* ("pedagogical criticism") som bygger på lärares retoriska kunskaper att bedöma ett urval kvaliteter i elevers texter. Slutligen innebär den tredje fasen *didaktisk handling* ("pedagogical action") en *reflekterande undervisningspraktik* som bygger på lärares förmåga att använda sina hermeneutiska och retoriska kunskaper om textkvaliteter för att utforma en undervisningspraktik som kan bidra till att elever ges möjlighet att utveckla sitt skrivande.

För att i den här studien benämna vad lärare väljer att samtala om och bedöma utifrån läsning av elevtexter används begreppet *kvalitetsuppfattning*. Dessa kvalitetsuppfattningar ses som ett resultat av lärarnas didaktiska hermeneutik och didaktiska textkritiska kunskaper, och de kan uttryckas mer eller mindre explicit. Kvalitetsuppfattningar återspeglar vad lärarna väljer att uppmärksamma i den konkreta kontexten. Vidare används begreppet *förväntningsnorm* för att etikettera lärargruppernas kvalitetsuppfattningar som uttryck för delade kontextuella normer om elevers skrivande. Begreppet hämtas från NORM-projektet (Matre et al., 2011) där förväntningsnormer beskriver

lärares förväntningar på vilken skrivförmåga elever bör uppnå vid givna tidpunkter i utbildningen (Evensen, 2009). I projektet utvecklades förväntningsnormer i samarbete med skrivlärare runt om i Norge för årskurserna 5 och 8 och används som redskap för att bl.a. utveckla lärares didaktiska bedömningspraktik (Matre & Solheim, 2015). I den här studien används förväntningsnormer som generaliserande språkliga abstraktioner utifrån de kvalitetsuppfattningar som lärarna uttrycker om elevers skrivande i ämnet svenska på gymnasiet.

Studiens didaktiska perspektiv knyter även an till den forskning i formativ bedömning som betonar vikten av bedömningars *användning* (Newton et al., 2007) snarare än dess syfte, effekter och tidpunkt dvs. att den formativa bedömningspraktiken innebär att lärare återkommande i sitt didaktiska arbete undersöker *var* elever befinner sig kunskapsmässigt för att utifrån den informationen anpassa undervisningen och utforma en undervisningspraktik som möter elevernas lärandebehov avseende *vart* de ska i given skolkontext (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam & Thompson, 2007). Ytterligare ett centralt begrepp som används i denna studie är *didaktiskt beslut*. Newton (2007) framhåller att lärares huvudsakliga bedömningsarbete bör inriktas på att fatta beslut om undervisningens innehåll och utformning och att den didaktiska beslutsprocessen innebär att "results are used to identify student (or group) learning needs, to direct subsequent teaching and learning" (s. 163). I studien blir didaktiska beslut det som beskriver lärargruppernas val av lämplig skrivundervisning utifrån deras läsning och bedömning av elevers texter (jfr Phelps *didaktisk handling*).

Empiri och metod

I studien deltog tre svensklärargrupper från tre gymnasieskolor i en storstadsregion i Sverige. De tre lärargrupperna bestod av sammanlagt sju ton lärare som presenteras i tabell 1. Flertalet av lärarna hade lång erfarenhet som svensklärare och gemensamt för samtliga var att de undervisade i eller hade tidigare erfarenhet av att undervisa i svenska för elever som går första året på gymnasiet.

Tabell 1. Tre svensklärargrupper – deltagare och yrkesår

	N	Yrkesår		
		Min	Max	M
Scleraskolan	6	9	23	16
Irisskolan	5	1	16	7
Corneaskolan	6	13	31	19

Notera. M = medelvärde.

De tre skolorna skiljde sig åt avseende gymnasieprogram, geografiskt läge och profil: två av gymnasieskolorna erbjöd högskoleförberedande program, en av dem även yrkesförberedande program; en av skolorna låg i innerstad, två i närförort; en av skolorna drevs i kommunal regi, två var friskolor. Sammantaget bidrar urvalet av skolor och lärare verksamma vid dem med variation till studien vilket ger viss inblick i existerande kvalitetsuppfattningar på dessa skolor.

Av intresse för den här studien är vilka delade normer som framträder i lärargruppernas samtal om skrivande och skrivundervisning, inte enskilda lärares uppfattningar. För att få tillgång till en empiri som kunde svara mot forskningsfrågorna användes fokusgrupper som datainsamlingsmetod. Fokusgrupper är en forskningsteknik som förespråkas när man vill studera hur människor i interaktion ”samfällt skapar mening i en företeelse” (Bryman, 2011, s. 449) och metoden innebär att data samlas in genom gruppinteraktion kring ett ämne som forskaren bestämt (Morgan, 1996). I denna studie utformades fokusgruppsessionerna som så kallade *ostrukturerade fokusgruppsintervjuer* (Morgan, 1996) där intervjuaren träder tillbaks till förmån för deltagarna samtal med varandra. Wibeck (2010) påtalar att den största fördelen med att genomföra fokusgruppsessioner som inte leds aktivt av en moderator är att man i högre utsträckning kan komma åt föreställningar om vad deltagarna själva anser angeläget att samtala om.

Sammanlagt består empirin av 165 minuters ljud- och filmupptagningar från de tre lärargruppernas samtal (ca 55 minuter per grupp). Samtalen har transkriberats avseende lärarnas verbala kommunikation och filmupptagningarna har i denna studie använts för att urskilja talturer lärare emellan. Det transkriberade textmaterialet uppgår till drygt 200 A4-sidor som har analyserats i dataanalysplattformen NVivo.

Fokusgruppsessionernas utformning

Studiens fokusgruppsessioner återskapar tidigare nämnda faser i en skrivlärares didaktiska bedömningsarbete (jfr Phelps, 2000): att utifrån läsning av elevers texter, bedöma texters kvaliteter och sedan fatta didaktiska beslut om skrivundervisning. För att ha ett gemensamt fokus för samtalen användes autentiska elevtexter från gymnasiets första årskurs. Detta stimulusmaterial (jfr Wibeck, 2010) bestod av ett urval elevtexter, skrivna av elever vid en skola vars lärare inte ingick i studien. Två texter av tre elever användes: en utredande text om språklig variation och en litterär essä om existentiella frågor. Dessa

elevtexter hade valts ut ur ett större text- och elevmaterial då de uppvisade en variation av olika skriftliga kompetenser som förhoppningsvis kunde fungera som ett givande underlag i lärargruppernas samtal. Samtliga elevtexter anonymiserades inför användning.

Samtalen genomfördes på respektive gymnasieskola under lärarnas ordinarie mötestid, ca två timmar. De inleddes med att lärarna informerades om att de i grupp skulle få läsa några olika elevtexter från kursen *svenska 1*, som är en gemensam kurs för samtliga program i den svenska gymnasieskolan, och diskutera dem utifrån specifika frågeställningar. Elevernas texter introduceras sedan i två omgångar med början i de tre utredande texterna, vilket motsvarade den ordning i vilken eleverna hade skrivit texterna under kursen. Innan lärarna fick läsa texterna enskilt delgavs de dessutom muntlig information om hur uppgiftsinstruktionerna för skrivuppgifterna hade formulerats avseende ämne för texten och formella krav samt hur skrivprocessen hade utformats. Detta för att samtliga lärare skulle känna till skrivsituationens kontext. Samtalen ramades sedan in av följande två frågor:

- (1) Vad kan ni säga om den här elevens skrivande?
Frågan ställdes till varje enskild elevtext.
- (2) Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande?
Frågan ställdes efter bedömningssamtal om tre texter i samma texttyp.

Den första frågan inriktades på lärarnas bedömningar av texternas kvaliteter i skolkontexten och utgick från deras läsning av varje enskild elevtext. Den andra frågan var didaktiskt inriktad och behandlade tre elevtexter skrivna i samma texttyp med början i de tre utredande texterna. Dessa samtal följde i direkt anslutning till gruppernas bedömningssamtal. Lärarna hade inga ämnesplaner eller kriterier att tillgå under samtalen utan fick använda sig av sina kunskaper och erfarenheter som svensklärare.

Analysmetod

För att identifiera de kvalitetsuppfattningar, förväntningsnormer och didaktiska beslut som lärarna gemensamt uttrycker i samtalen användes en topikanalysteknik som utgår från dialogisk meningsteori (Linell, 2001, 2009). Med denna teknik analyseras hur deltagare tolkar varandras yttranden i ett samtal och hur de i interaktion uppnår gemensam förståelse om något på förhand bestämt ämne (jfr *situerad interaktion*, Linell, 2009). För att en topik ska anses vara dialogiskt etablerad i ett samtal behövs samarbete mellan minst två deltagare som behandlar samma ämne i minst tre talturer där de responderar på varandras utsagor (jfr *minimal kommunikativ interaktion*, Linell, 2009.). Det innebär att ett yttrande får relevans först när det blir dialogiskt bemött av någon annan och att olika kommunikativa projekt i ett och samma samtal kan behandlas mer eller mindre omfattande. Topiker anses på så sätt återspegla deltagares gemensamma uppfattningar, åsikter och attityder om ett ämne.

I ett första steg identifierades samtliga topiker som lärargrupperna skapade till frågan: ”Vad kan ni säga om den här elevens skrivande?”. Dessa topiker uppmärksammar på olika sätt fördelar och brister i elevernas skrivande och benämns i studien *kvalitetsuppfattningar*. Utifrån dessa abstraherades sedan lärargruppernas uppfattningar om skrivande i mer generella omdömen till *förväntningsnormer*. I ett andra steg identifieras samtliga topiker som lärargrupperna skapade till frågan ”Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande?”. Dessa topiker uttrycker lärarnas val av skrivundervisning i given kontext och benämns i studien *didaktiska beslut*. I ett tredje och sista steg möts de två första analysstegen och lärargruppernas didaktiska beslut ställs i relation till deras tidigare uttryckta kvalitetsuppfattningar och förväntningsnormer.

För att åskådliggöra hur analysen av topikerna gått till och även redovisa centrala överväganden och ställningstaganden följer här ett exempel från ett av Corneaskolans samtal om en av de litterära essäerna:

- 35 Christel: det e väldigt mycket källor
 36 Claire: ja
 37 Camilla: å alla gånger markeras ju inte citaten heller så
 (.) man vet ju inte –
 38 Claire: [nä precis oklar koppling till källor
 39 Camilla: [e det hon som skriver?
 40 Claire: eller alfons åberg?
 41 Christel: ja precis

Samtalet inleds med att Christel uttrycker att ”det e väldigt mycket källor” (taltur 35). Claires efterföljande respons ”ja” skulle kunna betraktas som att hon instämmer i det som Christel just sagt. Men sådan respons är svårtydd och kan lika väl innebära att hon har förstått vad som avses med vad som sades. I analysen definieras en taltur (*syn. yttrande*) av att den ger ett eget bidrag till samtalet och inte enbart backar upp ett introducerat ämne genom instämmande ord, ljud eller gester; ett samtalsämne tillskrivs relevans först när det följs upp av ett yttrande från någon annan i gruppen och det har ännu inte skett i samtalet. När dialogen sedan fortsätter utvecklar Camilla den inledande kommentaren från Christel med att ”å alla gånger markeras ju inte citaten heller så (.) man vet ju inte – ” (taltur 37), vilket både Claire och Camilla responderar på i de tre påföljande talturerna: ”nä precis oklar koppling till källor” (taltur 38), ”e det hon som skriver?” (taltur 39) och ”eller alfons åberg?” (taltur 40). Den topik som här skapas genom att den etableras dialogiskt av tre lärare i fem talturer är en kvalitetsuppfattning som kan uttryckas som att *källanvändningen i texten är otydlig och inte fungerar i teknisk mening*. Vidare uttrycker den en brist i elevens skrivande och den förväntningsnorm som sedan har abstraherats utifrån denna kvalitetsuppfattning kan uttryckas som att *eleverna ska kunna ange källa i text så att det tydligt framgår vem som säger vad*.

De topiker som kunde identifieras synliggjorde snart mönster i lärargruppernas samtal. Flera av topikerna inriktades på liknande aspekter av skrivande som efter hand sammanfördes i kategorier. Sådana kategoriseringar strukturerar och reducerar materialet (jfr Kvale & Brinkman, 2009) men var ett nödvändigt steg i analysen för att kunna besvara studiens tre forskningsfrågor. Denna kategorisering av topikerna var varken självklar eller enkel. Den var heller inte förutsättningslös utan byggde på en förförståelse för vilka aspekter av skrivande som lärarna kunde tänkas rikta in sin bedömning på. Analysen av kategorierna bör därför ses som en abduktiv iterativ process där analysen av empirin har påverkats av tidigare forskning på området, framför allt NORM-projektets bedömningskriterier av skrivförmåga (Matre et al., 2011). Analysprocessen innebar ett arbete som rörde sig mellan teori och empiri (Langemar, 2008), vilket har haft påverkan på hur kategorierna benämns och definierats. Vissa av de kategorier som NORM-projektet resulterade i visade sig vara användbara för att beskriva även denna studies empiri medan andra kategorier har behövt revideras eller bildat egna kategorier. Kategorierna ingår som en del av studiens resultat och beskrivs i resultatdelen.

Delar av analysarbetet har gjorts tillsammans med kolleger vid institutionen. Arbetet har framför allt inneburit medkodning av identifierade topiker och kategorisering av dem. Enskilda individers yttranden i interaktion med andra kan ha flera funktioner och avsikter; de kan vara tvetydiga, mångbottnade och inriktas på flera olika saker samtidigt. Men eftersom topikanalysen koncentreras på hur deltagarna responderar på varandras utsagor görs i denna studie inga tolkningar av vad enskilda lärares yttranden kan tänkas avse, mena eller antyda utan analysen utgår enbart från vad lärarna explicit uttrycker och sedan etablerar dialogiskt i samtalen. Fokusgruppsessionernas utformning som ostrukturerade gruppintervjuer (jfr Morgan, 1996) innebar här en särskild svårighet. Det relativt fria upplägget utan följdfrågor eller annan styrning från en moderator gjorde att lärargrupperna inte diskuterade ett samtalsämne i taget utan snarare vandrade fram och tillbaka mellan olika ämnen under samtalsgången. Ett introducerat ämne kunde plockas upp långt senare i samtalet och det utan någon tydlig markering av deltagarna, varken av *vad* de återkopplade till eller *att* de gjorde det. Även dessa har dock identifierats som topiker. De utsagor som förblev obesvarade, s.k. icke topikaliserade initiativ, ingår inte i den här studies analys.

Resultat

Resultatet redovisas i tre steg utifrån studiens tre forskningsfrågor och bygger på en topikanalys av hela det empiriska materialet. I ett första steg redovisas de topiker som lärarna skapade med avseende på vilka kvalitetsuppfattningar och förväntningsnormer som kom till uttryck i samtalen. I ett andra steg redovisas de

topiker som lärarna skapade med avseende på vilka didaktiska beslut de fattade. I ett tredje och sista steg ställs sedan lärarnas didaktiska beslut i relation till deras tidigare uttryckta kvalitetsuppfattningar och förväntningsnormer.

Lärares kvalitetsuppfattningar och förväntningsnormer

I de tre lärargruppernas bedömningssamtal utifrån frågan ”Vad kan ni säga om den här elevens skrivande?” identifierades sammanlagt 113 topiker. Flera av dessa behandlade liknande aspekter av skrivande vilket gjorde att de kunde sammanföras i kategorier. Den vanligast förekommande kategorin var *kommunikativ kvalitet* med 31 topiker följt av *stilistisk utformning* (23), *textupbyggnad* (21), *ämnesinnehåll* (17), *källanvändning* (16) och *språklig korrekthet och interpunktion* (5). Här följer en hierarkiskt ordnad sammanställning av dessa kategorier och de förväntningsnormer som har kunnat abstraheras utifrån lärargruppernas dialogiskt uttryckta kvalitetsuppfattningar.

- **Kommunikativ kvalitet**
Eleverna ska kunna skriva tydligt formulerade och begripliga texter. De ska i text kunna förmedla budskap, föra välbalanserade resonemang och kommunicera fullt förståeliga tankar. De ska även kunna skriva texter som är underhållande och får läsaren att reagera.
- **Stilistisk utformning**
Eleverna ska kunna skriva stilistiskt väl utformade texter. De ska kunna variera sitt språk och använda ett formellt skriftspråk. De ska även i text kunna använda bildspråk och retoriska stilfigurer.
- **Textupbyggnad**
Eleverna ska kunna strukturera text genom att dela in i lämpliga stycken. De ska kunna binda samman textens delar med sambandsmarkörer. De ska kunna formulera inledningar som leder in läsaren i texten och avslutningar som sammanfattar textens innehåll. De ska även kunna bygga fullständiga meningar, variera meningslängden och ange rubriker som överensstämmer med textens innehåll.
- **Ämnesinnehåll**
Eleverna ska visa på goda ämneskunskaper. De ska ha fördjupade kunskaper om ett ämne och utveckla det genom att koppla till egna erfarenheter.
- **Källanvändning**
Eleverna ska kunna använda källor i text. De ska kunna göra ett urval och använda ett begränsat antal källor. De ska även kunna ange källor på ett tydligt och korrekt sätt genom att citera, referera och använda referatmarkörer.
- **Språklig korrekthet och interpunktion**
Eleverna ska ha ett korrekt språkbruk och följa språkets regler för stavning och interpunktion.

Topiker i kategorin *kommunikativ kvalitet* (31) kännetecknas av att de uppmärksammar hur elevernas texter kommunicerar med mottagarna och om budskapet når fram på ett begripligt sätt. Här är ett exempel från Scleraskolans bedömningssamtal om en av de utredande texterna:

- 29 Stefan: ja för visst e det väl ändå så hon menar
 30 Sofie: ja å det –
 31 Stefan: fast jag vet inte vad ”så” betyder där
 32 Siv: nä jag
 33 Stefan: nä
 34 Sofie: jag vet inte om hon vet riktigt det själv
 35 Siv: nä det är det jag tror också

Stefan uttrycker ”ja för visst e det väl ändå så hon menar” (taltur 29), vilket backas upp av Sofie ”ja å det –” innan Stefan själv fortsätter ”fast jag vet inte vad ’så’ betyder där” (taltur 31). Siv uttrycker ”nä jag” och Stefan ”nä” innan Sofie utvecklar genom att uttrycka att ”jag vet inte om hon vet riktigt det själv” (taltur 34), något som Siv responderar på ”nä det är det jag tror också” (taltur 35). Den topik som här skapas genom att den etableras dialogiskt av tre lärare i fyra talturer är en kvalitetsuppfattning som kan uttryckas som att *resonemanget i texten är otydligt och behöver förtydligas*. Det handlar om en brist i elevens skrivande och den förväntningsnorm som kan abstraheras utifrån denna kvalitetsuppfattning är att *eleverna ska kunna formulera sig begripligt så att läsaren av texten förstår vad den vill säga*. De topiker som har sammanförts i denna kategori har alltså med texters logik och mottagarnas förståelse av texten att göra.

Topiker i kategorin *kommunikativ kvalitet* uppgår till ungefär en fjärdedel av det totala antalet identifierade topiker i de tre lärargruppernas bedömningssamtal. Dessa behandlas i vart och ett av de arton bedömningssamtalen och ofta utförligt av flera lärare och i flera talturer. Topikerna uttrycks som såväl fördelar, att *texten har ett tydligt budskap* och att *texten har ett balanserat och fullt förståeligt resonemang*, som brister att *texten är otydlig och sammanhanget brister* och att *texten är motsägelsefull och det är svårt att förstå vad den vill förmedla*. Exempel på ytterligare förväntningsnormer som kunde abstraheras utifrån några av kvalitetsuppfattningarna var att *eleverna ska kunna förmedla ett budskap*, *eleverna ska kunna föra ett tydligt och välbalanserat resonemang* samt *eleverna ska kunna kommunicera ett ämnesinnehåll på ett begripligt sätt*. Andra topiker som även de inbegrips i kategorin *kommunikativ kvalitet* är bedömningar som inriktas på texters underhållningsvärde. Dessa kvalitetsuppfattningar uppmärksammar framför allt fördelar i elevernas texter som att *texten är fyndig*, *texten är intresseväckande* eller *texten är skriven med mycket humor* men även som brist att *texten är ambitiös men tråkig*. Dessa topiker utgör en begränsad del av denna kategoris samtliga topiker, sju stycken.

Topiker i kategorin *stilistisk utformning* (23) kännetecknas av att de uppmärksammar texternas *språkliga stil*, *bildspråk* och *retoriska stilfigurer*. Här är ett exempel från Irisskolans bedömningssamtal om en av de litterära essäerna:

- 48 Ida: men det finns ändå det här
 (.) ”ska vara kristallklar” å ”den är sårbar” å den
 (.) det finns ändå försök med de här bildliga uttrycken för –
- 49 Irma: ja
 (.) den här meningen i sista stycket ”varje dag så ser vi nyförälskade par
 som ännu inte sett passionens mörker”
 (.) det är lite
 (.) det är en ambition
- 50 Isabel: ja hon målar upp tydliga bilder
- 51 Ida: som ”själ å hjärta”

Även topikerna i denna kategori etableras återkommande i lärargruppernas samtal och uppgår till ungefär en femtedel av samtliga identifierade topiker. Ofta uttrycktes fördelar i elevernas texter som att *texten har ett varierat språk och målande bilder* men även brister att *texten har för många upprepningar och är talspråklig*. Exempel på ytterligare förväntningsnormer som kunde abstraheras utifrån några av kvalitetsuppfattningarna i denna kategori var att *eleverna ska kunna använda metaforer och retoriska stilfigurer* samt *eleverna ska kunna använda ett formellt skriftspråk och undvika vardagliga uttryck och slang*.

Topiker i kategorin *textupbyggnad* (21) utgör en knapp femtedel av samtliga identifierade topiker. Dessa kännetecknas av att de uppmärksammar hur texter byggs och struktureras; de inriktas på texters inledning, avhandling och avslutning men även på texters meningsbyggnad, styckeindelning, texttyp och rubrik. Här är ett exempel från Corneaskolans bedömningssamtal om en av de litterära essäerna:

- 8 Cia: en jättekonstig inledning
- 9 Carina: ja
- 10 Christel: ja
- 11 Cia: innan man når ner dit så –
- 12 Carina: ja varför inte sätta konversationen överst å fånga intresset
 [på det sättet
- 13 Christel: [ja precis
- 14 Carina: det e
 (.) det känns nästan som en brist för hon hänvisar ju i alla fall till den
 här konversationen på en gång å man förstår ju inte vad hon pratar om
- 15 Cia: nä
- 16 Carina: så det borde man
 (.) flytta [upp
- 17 Cia: [flytta ja
 ”två tjejer och en typisk tjejkonversation”
- 18 Christel: ja

Cia inleder här med att uttrycka att elevens essä har ”en jättekonstig inledning” (taltur 8) vilket backas upp av både Carina och Christel innan Cia själv utvecklar sin inledande kommentar ”innan man når ner dit så –” (taltur 11). Carina

responderar på det med att uttrycka ”ja varför inte sätta konversationen överst å fånga intresset på det sättet” (taltur 12), vilket backas upp av Christel ”ja precis” innan Carina fortsätter ”det känns nästan som en brist för hon hänvisar ju i alla fall till den där konversationen gång på gång å man förstår ju inte vad hon pratar om” (taltur 14). Cia backar upp med ”nä” innan Carina uttrycker ”så det borde man flytta upp” (taltur 16). Cia bemöter det med ”flytta ja” innan hon citerar det avsnitt ur texten som det handlar om: ”två tjejer och en typisk tjejkonversation” (taltur 17). Det kommunikativa projektet avslutas med ännu en uppbackning av Christel: ”ja”. Den topik som här skapas är en kvalitetsuppfattning som kan uttryckas som att *textens inledning behöver bearbetas genom att strukturera texten på ett annat sätt*. Det handlar om en brist i elevens skrivande och den förväntningsnorm som kan abstraheras utifrån denna kvalitetsuppfattning är att *eleverna ska kunna formulera fungerande inledningar som fångar läsarens intresse och leder in läsaren i texten*. Exempel på andra förväntningsnormer som kunde abstraheras utifrån uttryckta kvalitetsuppfattningar avseende *textupbyggnad* var att *eleverna ska kunna strukturera texter genom att dela in dem i fungerande stycken, eleverna ska kunna bygga meningar på ett korrekt sätt* och *eleverna ska kunna ange rubriker som överensstämmer med texters innehåll*.

Topiker i kategorin *ämnesinnehåll* (17) uppmärksammar i vilken grad elevers ämneskunskaper är tillräckliga och om innehållet är trovärdigt och tillför nya perspektiv. Till skillnad från topiker i kategorin *kommunikativ kvalitet* som inriktas på *hur* elevers texter kommunicerar ett ämnesinnehåll inriktas topiker i kategorin *ämnesinnehåll* på elevers kunskaper i ämnet. I denna kategori kunde förväntningsnormer abstraheras som innebär att *eleverna ska kunna visa goda kunskaper i ämnet* och *eleverna ska kunna skriva texter med ett fylligt och trovärdigt innehåll*. Till kategorin *källanvändning* (16) hör sedan topiker som uppmärksammar elevers förmåga att använda och ange källor i text, att utveckla eget resonemang med hjälp av källor och att referera och citera på ett tydligt, smidigt och korrekt sätt. Slutligen den kategori av topiker som behandlas minst utförligt i lärarnas samtal: *språklig korrekthet och interpunktion* (5). Dessa topiker inriktas på elevers stavning, tempusformer och prepositionsanvändning.

Av de sammanlagt 113 identifierade topikerna behandlade 44 fördelar och 69 brister i elevers skrivande. De flesta topiker som skapades hade en viss övervikt av uppmärksammade brister. Det uppstod däremot inga mönster som visade att någon särskild aspekt av skrivande framstod som mer problematisk än någon annan. Några av de minst behandlade topikerna utgör undantagen. Topiker som uppmärksammade *språklig korrekthet* (3) och *kommatering* (2) uttrycktes enbart som brister och topiker avseende *rubrik* (2) enbart som fördelar.

Variationen mellan de tre lärargruppernas bedömningar var låg och en jämförelse visar enbart på marginella skillnader. Värt att nämna är dock att Irissskolans lärargrupp var den som skapade minst antal topiker sammanlagt, som var mest inriktad på att diskutera brister i sina bedömningar och som oftare än

de andra grupperna återkom till att bedöma *stilistisk utformning*. Corneaskolans lärargrupp återkom däremot oftare än de andra två lärargrupperna till *texters underhållningsvärde* medan Scleraskolan i högre grad inriktade sina bedömningar på *textuppbyggnad*, framför allt *texters avslutningar* och *meningsbyggnad*.

Lärares didaktiska beslut

I de tre lärargruppernas didaktiska samtal utifrån frågan: ”Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande?” identifierades sammanlagt 24 topiker. Av dessa inriktades tjugo på *undervisningens innehåll* och fyra på *undervisningens genomförande*. Även här kunde topiker som inriktades på liknande aspekter av skrivande och skrivundervisning identifieras. Dessa gav upphov till fyra kategorier varav den vanligast förekommande var *textuppbyggnad* med nio topiker följt av *källanvändning* (8), *ämnesinnehåll* (2) och *kommunikativ kvalitet* (1). Här följer en hierarkiskt ordnad sammanställning av dessa kategorier som bygger på lärargruppernas didaktiska beslut.

- Textuppbyggnad
 - Eleverna behöver undervisning i att strukturera text och att dela in text i olika stycken. De behöver undervisning i att bygga fungerande meningar och i att skriva i mer avancerade texttyper.
- Källanvändning
 - Eleverna behöver undervisning i att använda källor, att sammanfatta källor och föra egna resonemang utifrån dem. De behöver undervisning i att ange källor på ett korrekt sätt, att citera, referera och använda referatmarkörer.
- Ämnesinnehåll
 - Eleverna behöver undervisning i att tillägna sig kunskaper om ett ämne och i att bearbeta ett ämnesinnehåll.
- Kommunikativ kvalitet
 - Eleverna behöver undervisning i att mottagaranpassa text och få texter läsvärda.

Topiker i kategorierna *textuppbyggnad* och *källanvändning* är helt dominerande i de tre lärargruppernas didaktiska beslut om lämplig skrivundervisning utifrån de bedömningar som de gjort av elevtexterna: sjutton av tjugo didaktiska beslut inriktas på någon av dessa två aspekter av skrivande.

Didaktiska beslut avseende *textuppbyggnad* (9) uttrycktes framför allt som *undervisning i att disponera och strukturera text*. Här är ett exempel från Corneaskolans lärargrupp:

- 16 Cia: struktur ja verkligen
 17 Carina: jag tycker man kan väl gå igenom struktur även om han har blivit
 (.) eller hon har blivit vår favorit här
 (.) text två så tycker jag
 (.) de verkar ju ha lite problem med inledning

- 18 Cia: ja
 19 Celina: inledning ja
 20 Christel: å disposition e väl –
 21 Carina: disposition å lite struktur
 22 Celina: disposition ja

Dessa didaktiska beslut återkommer i samtliga tre lärargrupper didaktiska samtal och innebär ett sammantaget stort fokus på undervisning i texter uppbyggnad. Oftast uttrycks detta rent allmänt som undervisning i disposition och struktur, men ibland inriktas besluten på enskilda delar av textbygget som undervisning i att *skriva inledningar, avsluta texter och bygga meningar*.

Didaktiska beslut avseende *källanvändning* (8) inriktas på att eleverna behöver undervisning i att använda och ange källor i text. Alla lärargrupperna fattade didaktiska beslut avseende det. Här är ett exempel från Scleraskolans lärargrupp:

- 2 Sofie: återigen källor
 3 Signe: jaa
 4 Saga: källanvändning tänker du då
 (.) det här var svårt
 5 Sara: jag tänker också det här med att
 (.) det egna resonemanget ska stå i fokus
 (.) å bara stödjas av att källorna
 (.) två av tre texter bygger ju i stort sett bara på det källorna säger
 /---/
 6 Signe: ja å fördelen med många å få källor
 (.) häxtexten då har ju fördelen att den bara har en källa-
 7 Sofia: ja

De didaktiska besluten inriktas på olika aspekter av källanvändning i text och kommer till uttryck som didaktiska beslut avseende elevers behov av *undervisning i att använda källor för att utveckla eget resonemang, undervisning i att göra ett urval av källor samt undervisning i att citera och referera källor i text på ett smidigt och korrekt sätt*.

Enstaka didaktiska beslut fattades även kring andra aspekter av skrivande: om *ämnesinnehåll* (2) och *kommunikativ kvalitet* (1). Dessa uttrycks som att *eleverna behöver undervisning i att tillägna sig ett ämnesinnehåll* och att *eleverna behöver undervisning i att mottagaranpassa text och få sina texter mer läsvärda*. Utöver didaktiska beslut avseende undervisningens innehåll (*vad-frågan*) fattade två av lärargrupperna även didaktiska beslut avseende undervisningens genomförande (*hur-frågan*), Scleraskolan stod för huvuddelen av dessa, att *eleverna behöver undervisning genom att modellera text för att på så sätt få resonera om texter i olika texttyper*, att *eleverna skulle behöva få individualiserad undervisning och delas in i olika grupper* samt att *eleverna behöver få tydligare och utförligare uppgiftsinstruktioner för skrivuppgifterna*.

Irisskolan fattade följande didaktiska beslut avseende undervisningens genomförande: *eleverna bör få arbeta med enklare övningar och öva delmoment i skrivandet som förberedelser inför att skriva mer avancerade texttyper.*

Didaktiska beslut i relation till förväntningsnormer

För att ge en bild av hur relationen mellan lärarnas didaktiska beslut och deras tidigare uttryckta förväntningsnormer kunde se ut hämtas här ett exempel från Irisskolan. I tabell 2 redovisas i hierarkisk ordning först de förväntningsnormer som lärargruppen etablerade i sina bedömningsamtal om de tre utredande texterna: ”Vad kan ni säga om den här elevens skrivande?”. Därefter redovisas de didaktiska beslut som gruppen fattade: ”Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande?”.

Tabell 2. Förväntningsnormer och didaktiska beslut – ett exempel från Irisskolans lärargrups samtal utifrån läsning av tre utredande elevtexter

Förväntningsnormer	Didaktiska beslut
1. Eleverna ska kunna skriva en text som tydligt kommunicerar med mottagaren (<i>Kommunikativ kvalitet</i>)	
2. Eleverna ska kunna skriva texter med ett varierat och bildrikt språk (<i>Stilistisk utformning</i>)	
3. Eleverna ska visa att de kan sitt ämne och behandla det ur flera perspektiv (<i>Ämnesinnehåll</i>)	
4. Eleverna ska kunna ha en jämn språklig stil (<i>Stilistisk utformning</i>)	
5. Eleverna ska kunna källhänvisa och använda referatmarkörer på ett korrekt sätt (<i>Källanvändning</i>)	1. Eleverna behöver undervisning i att använda källor i sina texter och ange dem på ett korrekt sätt (<i>Källanvändning</i>)
6. Eleverna ska kunna skriva en intresseväckande inledning (<i>Textupbyggnad – Inledning</i>)	
7. Eleverna ska kunna styckeindela och använda sambandsmarkörer (<i>Textupbyggnad – Disposition</i>)	2. Eleverna behöver undervisning i att disponera text (<i>Textupbyggnad – Disposition</i>)
8. Eleverna ska kunna variera sin meningsbyggnad (<i>Textupbyggnad – Meningsbyggnad</i>)	

Ett återkommande mönster i de tre lärargruppernas samtal är att de didaktiska besluten inriktas på betydligt färre, delvis andra och mindre uppmärksammade aspekter av skrivande än vad deras tidigare kvalitetsuppfattningar och förväntningsnormer uttrycker. Förväntningsnormer som att *eleverna ska kunna föra tydliga och välbalanserade resonemang, kunna uttrycka sig med ett varierat och välbalanserat språk, visa goda kunskaper i ämnet och skriva underhållande texter* återkommer sedan inte som didaktiska beslut för en

skrivundervisning som kan lämpa sig för att utveckla eleverna som skribenter. De didaktiska besluten inriktas istället på att eleverna behöver *undervisning i att disponera text* och *i att använda källor i text och ange dem korrekt*.

Sammantaget anger de tre lärargruppernas didaktiska beslut att det framför allt är undervisning i *textuppbyggnad* och *källanvändning* som behövs för att utveckla elevernas skrivande. Didaktiska beslut om undervisning i *kommunikativ kvalitet* behandlas i mycket begränsad omfattning medan didaktiska beslut om *undervisning i stilistisk utformning* och *språklig korrekthet* saknas helt.

Diskussion

I den här studien samtalar tre lärargrupper om elevers skrivande och skrivundervisning i ämnet svenska på gymnasiet. Resultatet visar att lärares bedömningar av elevers skrivande behandlar fler och delvis andra aspekter av skrivförmåga än de didaktiska beslut de ger uttryck för under samtalen. De kvalitetsuppfattningar och förväntningsnormer som lärarna uttrycker i sina bedömningar av elevers skrivande inriktas huvudsakligen på texternas kommunikativa kvaliteter, den stilistiska utformningen och textuppbyggnaden, följt av ämnesinnehåll och källanvändning. De didaktiska beslut som fattas utifrån bedömningen av elevers texter inriktas däremot i stort sett enbart på att eleverna behöver skrivundervisning i att disponera text och i att använda källor. Detta gör att överensstämmelsen är låg mellan lärarnas beslut om skrivundervisningens inriktning och deras förväntningar på vad eleverna ska kunna. De didaktiska besluten omfattar i begränsad utsträckning den bedömningsinformation som lärarna själva har formulerat.

Ämnesplanen i svenska för gymnasiet (Skolverket, 2011) betonar i sin syftesbeskrivning att det är *genom undervisning* som eleverna ska utveckla "sin förmåga att kommunicera i tal och skrift" och genomföra "skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt". Detta är något som även återkommer i Skolverkets kommentar till ämnesplanen, att lägga "vikt vid egenskaper som inte direkt kan hänföras till språkriktighet, utan som snarast hör till den kommunikativa kvaliteten och den globala textstrukturen i stort. Detta är uttryckt i kunskapskraven som anpassning *till ämne, syfte, mottagare och kommunikationssituation*" (Skolverket, 2012). Styrdokumenten anger här att undervisning ska ske och vad undervisningen ska leda till. Däremot överlämnas undervisningens innehåll och genomförande till läraren, dvs. med vilka medel målen för skrivande ska uppnås.

De kvalitetsuppfattningar och förväntningsnormer som lärarna uttrycker i denna studie kan sägas överensstämma med ämnesplanens mål avseende skrivande i ämnet svenska på gymnasiet. De motsvarar även vad tidigare undersökningar kommit fram till att lärares skrivbedömningar riktar in sig på (jfr Berge, 2005; Matre et al., 2011). Men i samtal om med vilka medel dessa mål

ska uppnås avseende undervisningens innehåll behandlas betydligt färre aspekter av skrivande. Framför allt saknas didaktiska beslut som handlar om att eleverna behöver undervisning i att föra logiska och välbalanserade resonemang och att variera språket med stilistisk säkerhet.

Skrivbedömning i ett didaktiskt perspektiv betonar vikten av att lärare identifierar elevers lärandebehov och sedan formar en undervisningspraktik som kan ge elever förutsättningar att utvecklas som skribenter (jfr Newton, 2007; Phelps, 2000). Men exakt vilka de didaktiska handlingar är som kan ge elever den möjligheten går inte att fastslå. Däremot är det möjligt att, som i den här studien, jämföra överensstämmelsen mellan lärares didaktiska beslut om lämplig skrivundervisning med de uppfattningar om kvaliteter och förväntningsnormer som de uttrycker. Av studiens resultat tenderar lärare att enbart i begränsad omfattning använda sig av den bedömningsinformation som de formulerat om elevers skrivande för att anpassa skrivundervisningen. Detta riskerar i förlängningen att leda till en skrivundervisning som varken möter enskilda elevers lärandebehov eller styrdokumentens målformuleringar (jfr Harlen, 2005; Wiliam & Thompson, 2007; Biggs & Tang, 2007).

Senare års forskning om skrivbedömning utifrån didaktiska perspektiv redovisar liknande resultat. Lärargruppers bedömningar av elevers skrivande tenderar att vara relativt nyanserade men mer begränsade i sina förslag på formativ återkoppling till eleverna (Matre & Solheim, 2015) och lärares bedömningar av gymnasieelevers skrivande utgår inte ifrån vad de blivit undervisade i utan vad de förväntas kunna utan undervisning (Parmenius Swärd, 2008). Vidare beskrivs den skrivundervisning som bedrivs vara inriktad mot formell färdighetsträning där lärarna i sitt pedagogiska utvecklingsarbete huvudsakligen fokuserar på lägre kunskapsnivåer (Bergman, 2007).

Avslutning

En slutsats av denna och tidigare liknande studiers resultat är att lärares didaktiska planeringsarbete avseende skrivundervisning i högre grad än idag bör inriktas på hur skrivlärare kan använda bedömningsinformation i elevers texter för att utveckla skrivundervisning som ger eleverna möjlighet att utveckla sitt skrivande. Evensen (2012) efterlyser bl.a. detta när han beskriver skrivbedömning som en didaktisk kärnkompetens där lärares utmaning blir att planera för en undervisning som genom didaktiskt utformade lärandemoment möter såväl elevers lärandebehov som styrdokumentens mål.

Gipps (1994) å sin sida efterlyser professionella utvecklingsprogram som utvecklar just lärares förmåga att bedöma för en bättre undervisning där elevernas potential, vad de kan och *nästan* kan, ligger till grund för lärares didaktiska beslut. Ett sådant utvecklingsarbete skulle på sikt kunna leda till att didaktiska samtal lärare emellan kännetecknas av att vara just en reflekterande

didaktisk praktik där lärare tillsammans utvecklar sin bedömarkompetens av texter till att även omfatta analys och problematisering av sin egen undervisningspraktik.

Forskningsfältet skrivbedömning har länge dominerats av undersökningar som inriktats på reliabilitetsaspekter. Detta har bland annat kommit till uttryck i projekt med fokus på att stärka pålitligheten och tolkningsgemenskaperna bland lärare och andra som bedömer skrivande (jfr Jølle, 2015). Ett sådant perspektiv är nyttigt, men begränsat, när intresset riktas mot skrivbedömning som en del av didaktiska processer.

Denna och liknande studier bidrar med resultat som kan synliggöra vikten av det Sadler (1989) poängterade: att lärare måste utveckla sin förmåga att bedöma i såväl ord som handling och att lärares bedömningar framför allt ska inriktas på att göra helhetsbedömningar av elevers kunskaper. Dessa ska sedan ligga till grund för att forma en undervisning och en lärandemiljö som ger eleverna möjlighet att utvecklas. Det ansvaret vilar på läraren.

Referenser

- Bennett, R. A. (2011). Formative assessment: a critical review. I: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1), s. 5-25.
- Berge, K.-L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa: en kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*. Doktorsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berge, K. L. (2005): *Skrijving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve*. I: A. J. Aasen & S. Nome (red.) *Det nye norskfaget* (2005). Oslo: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015): *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling* (Rapport 2.). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer og tolkutdanning.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Bergman-Claeson, G. (2003). *Tre lärare – tre världar: lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Uppsala universitet. Hämtat från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-87923>
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Maidenhead: New York, NY. McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. I: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. I: J. Gardner (red.), *Assessment and learning* (s. 9-26). London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment Evaluation and Accountability*. 21 (1), s. 5-31.
- Borgström, E., & Ledin, P. (2014). Bedömarvariation. Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. I: *Språk och stil*, 24, 133–165.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1).
- Eckes, T. (2011). *Introduction to many-facet Rasch measurement: analyzing and evaluating rater-mediated assessments*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Elliot, N., & Williamson, D. M. (2013). Assessing Writing special issue: Assessing writing with automated scoring systems. I: *Assessing Writing*, 18(1), 1–6. doi:10.1016/j.asw.2012.11.002
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-konsultit.
- Engelhard, G. (1994). Examining rater errors in the assessment of written composition with a many-faceted Rasch-model. *Journal of Educational Measurement*, 31(2), 93–112.
- Evensen, L. S. (2009). Underveis mot et tolkningsfelleskap: lærerstemmer om elevtekster. I: S. Matre., D. Sjøhelle, R. Solheim (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 151-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2012). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I: *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Red. Otnes, H. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing. Towards a theory of educational assessment*. London & New York: The Falmer Press.
- Harlen, W. (2005). Teachers' Summative Practices and Assessment for Learning: Tensions and Synergies. I: *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. I: *Review of Educational Research* 77 (1), s. 81-112.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Huot, B. (1994). Editorial. An introduction to Assessing Writing. I: *Assessing Writing*, 1(1), 1–9.
- Huot, B., & Neal, M. (2006). Writing Assessment. A Techno-History. I: C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (s. 417–432). New York.
- Iglund, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast. [Text under production. A case study of teacher comments to drafts]*. (Doctoral dissertation, University of Oslo).
- Jølle, L. (2015) *Vurderingsdialogen. En undersøkelse av tekstvurderingspraksis ved nasjonal læringsstøttende prøve i skrivning*. Doktorsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Knoch, U. (2009). *Diagnostic Writing Assessment: The Development and Validation of a Rating Scale*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärares skriftliga respons på uppsatsen*. Doktorsavhandling, Åbo Akademi. Hämtad från: <http://www.doria.fi/handle/10024/52546>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Langemar, P. (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi*. Stockholm: Liber.
- Linell, P. (2001). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R. B., Solheim, R., & Thygesen, R. (2011). *Developing National Standards for the Teaching and Assessment of Writing. Rapport frå*

- forprosjekt Utdanning 2020*. Trondheim: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Matre, S., & Solheim, R. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. I: *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1–33. <http://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.05>.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. New York: Longman.
- Morgan, D. (1996). Focus groups. I: *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Myford, C. M., & Wolfe, E. W. (2003). Detecting and Measuring Rater Effects Using Many-Facet Rasch Measurement: Part I. *Journal of Applied Measurement*, 4(4), 386–422.
- Myford, C. M., & Wolfe, E. W. (2004). Detecting and Measuring Rater Effects Using Many-Facet Rasch Measurement: Part II. *Journal of Applied Measurement*, 5(2), 189–227.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. I: *Assessment in Education*, 14(2), 149-170.
- Parmenius Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Doktorsavhandling i svenska med didaktisk inriktning, Malmö högskola.
- Phelps, L. W. (2000). Cyrano's nose: Variations on the theme of response. I: *Assessing Writing*, 7(1), 91-110.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. I: *Instructional Science*, 18 (2), 119-144.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175–194.
- Skar, G. (2013). *Skrivbedömning och validitet. Fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet*. Stockholm: Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Skar, G. & Tengberg, M. (2014). Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning? I: P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Eds.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiraktik i Norden* (s. 353–374). Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Skolinspektionen. (2010). *Kontrollrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan, 2010*. Stockholm.
- Skolverket. (2011). *Ämnesplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Ämne – Svenska. Alla kommentarer*. Stockholm: Skolverket. Hämtat från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=sve>
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. I: *College Composition and Communication*, 33(2), 148–156. Hämtad från: <http://www.jstor.org/stable/357622>
- Weigle, S. C. (1998). Using FACETS to model rater training effects. I: *Language Testing*, 15(2), 263–287. doi:10.1177/026553229801500205
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? I: C. A. Dwyer (Ed.). *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (s. 53–82). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? I: *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 2-14.

¹ Vi har valt att betona Black och Wiliams *strategier* för formativ bedömning då de inte tydligt relaterat sitt arbete till någon teoribildning trots några försök. I ett kapitel från 2006 prövar Black och Wiliam på att teoretiskt rama in formativ bedömning i verksamhetsteori (jfr Engeström, 1987). I en senare artikel vidareutvecklar de sitt resonemang, breddar basen för möjliga teorier och drar slutsatsen att följande komponenter måste ingå i teorier om formativ bedömning: "any theory must bring into relationship the three spheres, the teacher's agenda, the internal world of each student, and the inter-subjective; these between them map the territory" (Black & Wiliam, 2009:26).